



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 1963

Über wortinhalte, wortkörper und trägerwerte im sprachunterricht

Glinz, Hans

DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1963.1.1.42>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-154336>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Glinz, Hans (1963). Über wortinhalte, wortkörper und trägerwerte im sprachunterricht. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1(1):42-49.

DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1963.1.1.42>

ÜBER WORTINHALTE, WORTKÖRPER UND TRÄGERWERTE IM SPRACHUNTERRICHT

Hans Glinz

Pädagogische Hochschule Kettwig und Universität Zürich

With reference to the problem of the relation of word content to word form, Glinz expounds a point of view, independent of Carroll's, that also subjects the theory of linguistic relativity to critical analysis. His discussion is centered on the teaching of German to foreigners, especially on the pedagogical necessity of the student's acquiring insight into a foreign language and mastery of it not externally but internally, from within its semantic system.

Se basant sur le problème de la relation entre le contenu du mot et la forme du mot, Glinz expose un point de vue, indépendant de celui de Carroll, qui soumet la théorie de la relativité linguistique à l'analyse critique. Son exposé est centré sur l'enseignement de l'allemand aux étrangers, particulièrement sur la nécessité pédagogique de faire acquérir à l'étudiant une vue "interne" sur la langue étrangère et d'assurer une saisie intuitive de son système sémantique.

Der Sprachunterricht, als muttersprachliche wie als fremdsprachliche Aufgabe, kann aus den Erkenntnissen der modernen Sprachwissenschaft vieles gewinnen, und er hat es auch weithin genutzt. Was über den Systemcharakter der Sprache, über die Struktur des Satzes, die Abgrenzung und Leistung der Satzglieder und die Prägung der Wortarten in den großen europäischen Sprachen von der Wissenschaft neu erarbeitet worden ist, das hat in viele Sprachbücher Eingang gefunden und ist z. B. für die Ausländer-Sprachkurse des Goethe-Instituts sehr fruchtbar geworden.

Etwas anders ist es mit dem *Wort* im engeren Sinne, wenn es nicht um seine richtige Form (z. B. Akkusativ oder Dativ) und seine Funktion und Stellung im Satz geht, sondern um seinen *Inhalt* an sich und um das Verhältnis dieses Inhalts zum *Wortkörper*, der ihn trägt. Hier wirken, wie sich u. a. in jedem Einführungskurs für zukünftige Deutschlehrer im Ausland zeigt, noch weithin die Anschauungen einer älteren Wissenschaftsepoche nach, die von der *Lautung* des isolierten Wortes ausging, dann die „Bedeutungen“ einer Lautung zusammenstellte und von älteren zu neueren Bedeutungen einen eindeutigen kausalen, ja „organischen“ Zusammenhang voraussetzte, den es in der „Wortgeschichte“ zu fassen und wissenschaftlich zu klären galt. Dabei wurde, um es etwas vergröbernd zu sagen, die *Abstammung* eines Wortes zum Garanten seiner *Richtigkeit* erklärt, und im Aufbau des *Wortkörpers* wurde oft ganz naiv eine, ja die gültige Definition des *Wortinhalts* gesehen.

Diese Darstellung ist allerdings, wie schon gesagt, um der Deutlichkeit willen etwas vergrößert. Die Problematik der Beziehungen von Wortinhalt und Wortkörper wurde von den tiefer blickenden Wissenschaftlern stets gesehen, auch in den Wissenschaftsepochen, die (mit einem Ausdruck von Leo Weisgerber) grundsätzlich „lautbezogen“ arbeiteten. So sind viele Forschungsergebnisse jener Zeit, wie sie uns z. B. in historischen Grammatiken und vor allem in unsern Wörterbüchern vorliegen, besser und brauchbarer als die zugrundeliegenden Theorien. Aber man muß wohl bei aller Anerkennung der Arbeit unserer Vorgänger doch sagen, daß es bis vor verhältnismäßig kurzer Zeit keine Worttheorie gab, die ihrer Aufgabe

wirklich gerecht wurde, die sich mit den Ergebnissen der mathematischen und logischen Grundlagenforschung messen konnte und die für die Sprachwissenschaft, die Literaturwissenschaft und den Sprachunterricht die nötige sichere Grundlage zu geben vermochte.

Heute ist es anders, und durch Husserl, Saussure, Stenzel und Weisgerber — um nur diese vier Namen herauszugreifen — sind wir doch wohl auf die richtigen Spuren gekommen. In konsequenter Verfolgung dieser Spuren hat sich dem Verfasser eine Worttheorie ergeben, die ihm alle Forderungen an eine zureichende Theorie zu erfüllen scheint¹⁾. Im Folgenden sollen die Ergebnisse soweit skizziert werden, wie sie für den Deutschunterricht an Anderssprachige (und meist schon Erwachsene) fruchtbar zu sein scheinen.

Der Wortinhalt

Zentral ist der Begriff des *Wortinhalts*. Ein Wortinhalt ist als eine geistige Größe eigenen Rechts zu betrachten; er wird zwar von einem Wortkörper (oder von einem Komplex von einfachen Wortkörpern) *getragen*, aber er wird nicht durch diesen Wortkörper determiniert oder definiert. Er ist das Ergebnis geistiger Akte, geistigen Handelns, u. U. eines einzigen und klar faßbaren Aktes (so z. B. bei der Schaffung wissenschaftlicher Wortinhalte = Begriffe), meistens aber einer unbestimmten Folge geistiger Akte (so bei den allermeisten „natürlichen“ Wörtern). Ein Wortinhalt, vor allem im Bereiche menschlichen Verhaltens, kann die Erfahrungen und Urteile von Generationen zusammenfassen (so z. B. Wortinhalte wie „ritterlich“, „fair“, „Gewissen“, „Recht“ usw.). Durch die Fassung in *ein* Wort, mit einem Wortkörper als festem Träger, sind solche Ergebnisse einer langen Entwicklung für alle Sprachteilhaber leichter zu übernehmen und zu behalten. Der Wortinhalt ist denn auch meistens *nicht Selbstzweck*, sondern er ist ein Mittel beim sprachlichen und damit überhaupt beim geistigen *Handeln*, er dient zur Darstellung von „Gemeintem“, ja er ist selbst ein Stück „festgewordenes und in einer Gemeinschaft gültiges Gemeintes“. Darum wird er oft als einzelner Wortinhalt gar nicht bewußt, ist aber trotzdem immer wirksam.

Ein Wortinhalt *lebt*, wenn man es genau nimmt, immer nur *in Menschen* — im Extremfall nur in einem einzelnen Menschen, im Normalfall in einer ganzen, größeren oder kleineren Menschengemeinschaft. Konzipiert — erstmals geschaffen oder nach einem Vorbild nachgeschaffen („nachvollziehend neu gebildet“) wird er immer nur im einzelnen Menschen (auch wenn das, z. B. in einer lernenden Klasse, oft gleichzeitig in vielen Einzelnen erfolgt). Der Wortinhalt wird aber auch immer —

¹⁾ Theoretische Grundlegung in „Ansätze zu einer Sprachtheorie“, (= Beiheft zum „Wirken des Wort“) Düsseldorf 1962, 93 S., ferner in der Rede „Sprache und Welt“ (= Duden-Beiträge, Heft 6), Mannheim 1962, 29 S. sowie in den Verhandlungen des 9. Internationalen Linguistenkongresses in Cambridge (Mass.), 1962, Sektion „Structural Semantics“.

Praktische Darstellung für den muttersprachlichen Unterricht an höheren Schulen im „Deutschen Sprachspiegel“, Heft 3, Düsseldorf 1962, S. 8 — 15 und S. 135 — 140

Darstellung für den Unterricht der Volksschule im Beitrag „Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde“ im „Handbuch des Deutschunterrichts im 1. bis 10. Schuljahr“, Emsdetten 1961, Band 1, S. 225 — 229, 252 — 256, 305 — 310

wenn man es auch hier genau nimmt — nur konzipiert auf Grund *gemeinsamen* Handelns, auf Grund des Lebens in einer Sprachgemeinschaft; sogar wenn ein sprachschöpferischer Einzelner als Künstler oder Wissenschaftler ganz allein für sich ein Denkergebnis festhält und damit einen Wortinhalt schafft, tut er das auf Grund seines ganzen bisherigen Sprachbesitzes, und diesen Sprachbesitz, d.h. seine bisherigen Wortinhalte und die Art des Umgehens mit ihnen, hat er primär im sprachlichen *Handeln* in einer *Gemeinschaft* erworben. Sogar wenn er als Erwachsener völlig einsiedlerisch und in sich versponnen leben sollte, hat er doch seinen grundlegenden Sprachbesitz in der Gemeinschaft gelernt, in der menschlichen Zuneigung von anderen, als kleines Kind.

Allgemeine wissenschaftliche Probleme

Die wissenschaftlichen Probleme sind nun: wie verhalten sich die Wortinhalte als Besitz jedes Einzelnen und die Wortinhalte als Besitz einer ganzen Gemeinschaft? Wie kommt die Übereinstimmung von Wortinhalten in den vielen Einzelnen zustande, d.h. ihre relative Festigkeit? Wie weit bilden die Wortinhalte einer Sprache eine Art System, eine feste Struktur, so daß die sichere Übernahme durch die Lernenden (besser: *ein adäquates Ergebnis bei der nachvollziehenden Neubildung in den Lernenden*) dadurch gewährleistet ist und daß auch nach dem Abreißen der direkten handelnden Übermittlung (d.h. beim Untergang einer Sprache) später aus erhalten gebliebenen Texten die Wortinhalte (als „Strukturstellen“) rekonstruiert werden können? Wie können überhaupt die Wortinhalte einer älteren Zeit, aus der wir keine Gewährspersonen mehr haben und auch keine wissenschaftlichen Wörterbücher, wohl aber geschriebene sprachliche Werke, von uns Teilhabern einer späteren Sprachstufe, also den „Erben“ richtig rekonstruiert werden? Das sind offensichtlich die Grundprobleme aller Sprachgeschichte und aller Literaturgeschichte. Für den Unterricht in einer lebenden Sprache müssen wir aber ihre Lösung — zum Glück — nicht voraussetzen; hier ist nur wichtig: wie kommt ein Wortinhalt in einem Menschen zustande? Wie wird durch die Hilfe eines Menschen, der ihn schon hat, in einem Menschen, der ihn noch nicht hat, ein Wortinhalt in adäquater Weise nachvollziehend neu gebildet? Welche Rolle spielt dabei der Wortkörper, d.h. die Klanggestalt des Wortes, die durch das Ohr aufgenommen werden kann? Für die Beantwortung dieser Fragen wollen wir von der theoretischen Darstellung gleich zur Betrachtung einer Unterrichtssituation übergehen.

Das lernende Bilden von Wortinhalten

Im neuen Lehrbuch „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ von *Schulz-Griesbach*²⁾ steht oben auf S. 1 eine Umrißzeichnung von Europa mit den Ländernamen und den wichtigsten Städten. Darunter erscheint der Titel „Die Landkarte“, und der Text, der gesprochen und gelernt werden soll, beginnt mit dem Satz: „Hier ist eine Karte; das ist eine Landkarte von Europa“. Die Schüler hören diesen Text,

²⁾ Heinz Griesbach und Dora Schulz, Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Grundstufe, Teil 1, 14., methodisch neu bearbeitete Auflage, München 1962

zunächst einmal das erste Teilsätzchen: „Hier ist eine Karte“. Sie sehen dazu, wie der Lehrer auf die Karte im Buch oder eine entsprechende Karte an der Wand zeigt. Sie sprechen den Satz nach, d.h. sie ahmen die Gesamtklanggestalt und darin die einzelnen Wortkörper nach, so gut sie können. Wenn sie dabei auch den geschriebenen Satz ansehen, erfassen sie sofort auch (denn sie können ja schon längst in ihrer Muttersprache sprechen, lesen und schreiben), daß man in dem Satz verschiedene Wörter unterscheiden kann. Wie erwerben sie nun die beteiligten *Wortinhalte*?

Sie erfassen zunächst aus der Situation (durch das Zeigen des Lehrers) das *Gemeinte* als Ganzes. Aus der Wiederholung der Elemente „hier ist eine ...“, „das ist eine ...“ und durch unbewußten Rückgriff auf ähnliche Elemente in der eigenen Muttersprache hebt sich das (zugleich den Druckgipfel des Satzes tragende) Stück „Karte“ heraus; es drängt sich auf als „*besondere, auswechselbare Inhaltsportion, die hier den Kern des Satzes ausmacht*“. So erfassen die Schüler aus dem sprachlichen Handeln in dieser Situation, zugleich gestützt auf vorhandenes Sachwissen und ähnliche oder gleiche Wortinhalte ihrer Muttersprache, daß es im Deutschen einen Wortkörper „Karte“ gibt und daß dieser Wortkörper den Inhalt trägt „in bestimmtem Maßstab verkleinerte und schematisierte Darstellung der geometrisch-geographischen Grundgestalt eines Stückes der Erdoberfläche“. Die Sicherung, daß sich in allen Schülern mit diesem neu gelernten Wortkörper praktisch derselbe Inhalt bildet, liegt in der Eindeutigkeit der Situation sowie in der Voraussetzung, daß die Schüler durch früheres Lernen und eigenes Umgehen mit Karten schon mit dem begrifflichen Zusammenhang und dem realen Korrelat dieses Wortinhalts vertraut sind. Damit ist aber der Wortinhalt „Karte“ erst einmal als „Teilträger von Gemeintem in *dieser und entsprechenden Situationen*“ übernommen bzw. gebildet. Eine genaue *Abgrenzung*, wie sie beim deutschen Wortinhalt „Karte“ im Sinn von „Landkarte“ vorliegt, ist noch nicht gewährleistet. So könnten die Schüler das in dieser Situation gelernte Wort z.B. nur als „Umrißzeichnung“ verstehen, nicht aber als „ausgeführte Karte, in Farben“, oder sie könnten nur erst den Inhalt „Übersichtskarte, in sehr kleinem Maßstab“ haben, und dann später stutzen, wenn der gleiche Wortinhalt auch „Detailkarte“, „Meßtischblatt“ umgreift. Umgekehrt könnten sie den Wortinhalt so gebildet haben, daß auch „Stadtplan“, „Situationsplan“, „Lageskizze“ darunter fällt — was man im Deutschen eben *nicht* als „Karte“ bezeichnet, was also nicht zum hier vorliegenden deutschen Wortinhalt gehört. Solche genauere Bildung und vor allem genauere Abgrenzung des Wortinhalts setzt also noch viele weitere, andersartige Situationen voraus, in denen mit Hilfe des Wortkörpers „Karte“ sprachliches Handeln (d.i. vor allem Verstehen) erfolgt. Das Ergebnis ist stark beeinflußt von der gegenseitigen Abgrenzung der Wortinhalte in der jeweiligen Muttersprache der Lernenden. Das gilt schon für Wortinhalte mit gegenständlichem Korrelat (die man also durch Vorweisen der Gegenstände vermitteln kann), und es gilt in noch ungleich höherem Maße für Wortinhalte mit rein geistigem Korrelat, wie „schnell — flink — vorlaut — zuvorkommend — rücksichtsvoll“ usw.

Wortkörper und Wortinhalt

Zu allem bisher Betrachteten tritt nun aber noch eine weitere Schwierigkeit von ganz grundsätzlicher Bedeutung. Der Wortkörper „Karte“ hat nämlich im Deut-

schen nicht nur den Inhalt „Landkarte, geographische Karte“ zu tragen, sondern auch die Inhalte „Postkarte“, „Eintrittskarte“, „Fahrkarte“. Wir stoßen hier auf die ganz allgemeine Erscheinung, daß es *viel weniger verschiedene Wortkörper gibt als es verschiedene Inhalte gibt*, und daß daher ein und derselbe Wortkörper oft zwei, drei oder mehr verschiedene, teils miteinander verwandte, teils völlig beziehungslose Inhalte zu tragen hat. Umgekehrt kann derselbe Inhalt von zwei Wortkörpern getragen werden, von einem „kurzen“ und einem „ausführlicheren“, wie etwa „Karte/Landkarte“ oder „Karte/Fahrkarte“ oder „Karte/Eintrittskarte“ usw. Hier liegen die größten Unterschiede zwischen den Sprachen, auch zwischen Sprachen mit verwandtem Grundbestand von Wortkörpern (etwa deutsch-englisch, französisch-lateinisch-spanisch usw.); hier liegen daher auch die größten Schwierigkeiten für den Lernenden, und sie zeigen sich umso mehr, je mehr er über die ersten Anfangsgründe hinaus kommt und einen reicheren Wortschatz erwerben und verstehen will. Es ist daher sicher von Vorteil — vor allem, wenn man Erwachsene und in ihrer Muttersprache (oft schon in mehr als einer Sprache) gebildete und wissenschaftlich veranlagte Menschen als Schüler hat — den Unterschied von *Wortinhalt* und *Wortkörper* ganz scharf bewußt zu machen und die Schüler nach Möglichkeit auf das Verhältnis der beiden im jeweiligen Fall aufmerksam werden zu lassen. Dabei wird oft der dritte der in der Überschrift dieses Beitrags genannten Begriffe nützlich werden: der „Trägerwert“ eines Wortkörpers.

Trägerwert eines Wortkörpers

Die Beziehungen zwischen den Wortinhalten und den sie tragenden Wortkörpern sind nämlich wohl in jeder Sprache (mindestens in jeder natürlichen Sprache) gekennzeichnet durch ein eigentümliches Ineinander von Regelmäßigkeit und Unregelmäßigkeit, von annähernder Erschließbarkeit und völliger Unberechenbarkeit.

Freilich gilt grundsätzlich die Feststellung, daß ein Wortinhalt *nicht* von dem ihn tragenden Wortkörper determiniert oder definiert ist (vgl. oben S.43), und daß man nie aus dem Wortkörper *mit Sicherheit* den Wortinhalt, wenn man ihn noch nicht besitzt, konstruieren kann. Wer etwa als Deutschlernender die Wortinhalte „Karte“ (im Sinn von S.45) und „fahren“ kennt, der ist damit noch nicht in der Lage, mit Sicherheit den Inhalt von „Fahrkarte“ zu konstruieren, nämlich als „Ausweis über bezahlte Gebühren für eine Fahrt in einem öffentlichen Verkehrsmittel“. Er könnte auch erschließen „Karte zum Fahren“, d. h. „Landkarte mit besonderer Hervorhebung von Fahrstrecken“; bei einem Wort wie „Wanderkarte“, dessen Wortkörperbestand dem von „Fahrkarte“ genau parallel ist (nämlich Verbalstamm + „Karte“) hätte er damit den Inhalt getroffen, bei „Fahrkarte“ hat er ihn verfehlt.

Diese grundsätzliche *Nicht-Konstruierbarkeit* des Wortinhalts aus dem Wortkörper bedeutet nun aber *nicht* eine völlige Zusammenhangslosigkeit. Wer die Wortinhalte „Fahrkarte“ und „Eintrittskarte“ einmal erfaßt (d. h. in sich richtig nachvollzogen) hat, der erfaßt auch leicht, daß der gemeinsame Wortkörper-Bestandteil „-karte“ auf eine Verwandtschaft der Inhalte hinweist: beide male handelt es sich um einen Ausweis, beide male ist er üblicherweise auf Papier oder Karton, und beide male berechtigt er zu etwas, nämlich zum Zutritt in einen sonst gesperrten Raum oder zu einer Fahrt. Wenn man noch die Inhalte „Landkarte“, „Postkarte“, „Ansichts-

karte", „Karteikarte", „Spielkarte" dazu nimmt, wird es freilich schwieriger, eine Verwandtschaft all dieser Inhalte zu formulieren; aber auch hier läßt sich ein „gemeinsamer Zug" erkennen, der mindestens verständlich macht, warum als Träger für all diese verschiedenen Inhalte der Wortkörper „Karte" gewählt worden ist: überall ist Papier oder ein papierähnlicher Stoff im Spiel, überall ist dieses Papier beschrieben oder bedruckt oder für ein Beschreiben vorgesehen (Karteikarte), ferner liegt in aller Regel rechteckige Form vor. Dieses Gemeinsame, das dem Wortkörper „Karte" überall anhaftet, und zwar als Niederschlag von all den Inhalten, die dieser Wortkörper zu tragen hat, gewissermaßen als „kleinster gemeinschaftlicher Grundzug", das nennt der Verfasser den „Trägerwert" eines Wortkörpers. Dieser Trägerwert ist nicht etwa mit einer „Grundbedeutung" im historischen Sinn zu verwechseln; er kann freilich mit dieser zusammenfallen, aber er muß es nicht. Ein Trägerwert ist eine „allgemeine Inhaltstönung, die sich für einen Wortkörper aus seinem Gebrauch für den und den Inhalt ergibt"; der Trägerwert ist daher ein rein synchronischer Wert (nach der Terminologie von Saussure), und er kann sich demgemäß erweitern oder verengern, wenn der betr. Wortkörper zum Tragen neuer Inhalte herangezogen wird oder wenn ältere Inhalte außer Gebrauch kommen oder auf andere Wortkörper als Träger übergeführt werden.

Rolle von Trägerwerten beim Lernen und Behalten einer Sprache

In einfachen Worten zusammengefaßt, kann man sagen: Ein Wortinhalt – vor allem wenn er nicht eine Gegenstandsklasse festlegt, sondern eine rein geistige Größe, z. B. ein menschliches Verhalten – ist oft das Ergebnis einer langen Entwicklung und kann die Erfahrungen und Urteile von Generationen zusammenfassen. Durch die Fassung in ein Wort, mit einem Wortkörper als Träger, sind solche „Ergebnisse geistiger Weltgestaltung" für alle Sprachteilhaber leichter zu übernehmen und zu behalten.

Der Wortkörper gibt durch seinen Trägerwert (oder, wenn er zusammengesetzt ist, durch die Trägerwerte seiner Bestandteile) und durch die Art der Bildung (Ableitung, Zusammensetzung) oft einen Hinweis auf den Wortinhalt, d. h. auf das in diesem gefaßte Ergebnis von Erfahrungen und Urteilen. Diese Hinweise macht sich in praxi jeder Sprachteilhaber unbewußt oder ganz bewußt zunutze, um Wortinhalte, deren Wortkörper ihm begegnen und die er noch nicht kennt, erratend zu entwerfen.³⁾ Eine große Rolle spielt dabei der Text- oder Gesprächszusammenhang und die ganze Situation.

Dabei muß man aber stets wissen, daß man sich auf derartige Hinweise aus dem Wortkörper, d. h. auf die Trägerwerte nicht immer und vor allem nicht völlig verlassen darf. Oft versteht man umgekehrt auch den Wortkörper erst ganz und richtig, wenn man den Wortinhalt durch anderweitige Erläuterungen genau aufgefaßt, d. h. die in dem Wort zusammengefaßten Erfahrungen und Urteile selbst nachvollzogen hat.

Das gilt vor allem auch für jede wissenschaftliche Terminologie. Es ist bemerkenswert, um nicht zu sagen erschreckend, wie oft, gerade auch wenn es um Spra-

³⁾ vgl. „Handbuch des Deutschunterrichts" (Anm. 1) S. 305 – 310

che und Sprachwissenschaft geht, ein Wortkörper als Definition eines Wortinhalts, z. B. eines grammatischen Begriffes aufgefaßt wird, und wie man dann den Begriff aus dem Wortkörper entwickelt, anstatt den Begriff wissenschaftlich-operationell zu gewinnen und dann von hier aus die Eignung oder Nicht-Eignung des Wortkörpers zu beleuchten. Es gibt hier überall gar keine an sich „richtigen“ und „falschen“ Namen von Begriffen, sondern nur „übliche, vereinbarte“ oder „unübliche, ungewohnte“. Und wenn man von der Üblichkeit absieht und rein auf die Eignung eines Wortkörpers zum Tragen eines bestimmten Begriffes achtet, dann kann man nur sagen, ein Wortkörper sei, gemäß seinem Trägerwert, für diesen Begriff *gut geeignet* oder *wenig geeignet*, er sei *hilfreich* oder er sei *hemmend*, er sei *sprach- und systemgerecht* oder er *falle aus dem Rahmen* – aber keinesfalls, er sei „richtig“ oder „falsch“. Vgl. dazu Glinz, „Innere Form des Deutschen“, 1962, S. 60–67 und „Sprachliche Bildung in der höheren Schule“, Düsseldorf 1961, S. 116–18. Gerade in den heutigen Diskussionen um die Grammatik, ihr Lehrverfahren und ihren Bildungswert dürfte eine konsequente Unterscheidung der Wortinhalte (hier: Begriffe) und der Wortkörper mit ihren Trägerwerten manche Diskussion klären, manchen Gegensatz entschärfen, ja manches heftig umstrittene Problem als ein bloßes Scheinproblem entlarven.

Doch kehren wir nochmals zum Deutschunterricht an anderssprachige zurück, und fassen wir vor allem den Unterricht an Fortgeschrittene ins Auge, z. B. die Lektüre anspruchsvollerer Bücher. Das Deutsche besitzt so viele Wortinhalte, daß kein Mensch sie alle wissen und präsent haben kann. Sogar der seit Kindsbeinen in deutscher Sprache Lebende und Gebildete begegnet immer wieder Wortkörpern, deren genaue Inhalte er noch nicht kennt; er braucht dazu nicht einmal Heidegger oder andere Philosophen zu lesen. Das Deutsche hat nämlich (vielleicht mehr als andere Sprachen) eine Neigung, nicht nur den Satz, sondern auch das Wort als „frei im Moment erschaffbares Gebilde“ zu betrachten und zu gebrauchen; es wird beim Hörer oder Leser geradezu vorausgesetzt, daß er nicht nur mit einer einmal gegebenen Zahl fester Inhalte arbeitet, sondern daß er bereit ist, jederzeit aus dem Zusammenhang des Behandelten und Gemeinten, mit Hilfe der Wortkörper und der Bildungsweise, neue Wortinhalte tastend-entwerfend nachzubilden; solche neue Wortinhalte (oder zumindest neue, geschlossene Wortkörper für Inhalte, die bisher nur von einer Wortgruppe oder einem Satz getragen werden konnten) werden in jeder Wissenschaftssprache laufend neu gebildet, z. B. vom Verfasser in diesem Beitrag. Ja, oft schafft ein Sprecher im Augenblick des Sprechens für einen ihm wichtigen Inhalt einen neuen Wortkörper als möglichst eindringlichen und deutlichen Träger. Das ist durchaus nicht negativ, wie es hie und da von Sprachpflegern mit etwas starren Axiomen gesehen wird, und es ist auch nicht eine Besonderheit der sorglosen Umgangssprache, wie Hans Eggers in seinem Aufsatz⁴⁾ „Wandlungen im deutschen Satzbau“ sagt. Jedenfalls gebraucht Eggers selbst in diesem Aufsatz auf 2 Seiten (S. 51 und 52) folgende „Augenblickskomposita“, die im „Großen Duden“⁵⁾ nicht verzeichnet sind, obwohl man sie z. T. in der Wissenschaft geläufig

⁴⁾ „Der Deutschunterricht“, Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung, Jahrgang 13, Heft 5, Stuttgart 1961, S. 47–61

⁵⁾ Der große Duden, Band 1, Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter, 15. Auflage, Mannheim 1961

verwendet: *reizoffen, Umweltreize, Gegenwartssprache, sprachökonomisch, Schriftgebräuche, Entpersönlichung, Sachangabe, Untersuchungsgrundlage, Ausgangsmaterial, Satzlänge, inhaltswichtig, Gebrauchsprosa*. Ähnliches ließe sich wohl bei jedem beliebigen Buch, ja bei jedem Zeitungsartikel feststellen; es liegt hier ein Grundzug deutscher Sprachgestaltung vor. Freilich ist diese Freiheit im Bilden neuer Wortinhalte und Wortkörper für den Aufnehmenden nicht immer bequem, sie verlangt größere Einfühlung beim Hören und beim Lesen, sie gestattet nicht immer ein schlüssiges Konstruieren, und sie verbietet ein bloß punktuelles Auffassen und Kritisieren; man kann aber auch sagen, das sei der Preis, den die Sprachteilhaber zu zahlen haben für den Vorzug, eine lebendige und für den Ausdruck alles Neuen aufgeschlossene Sprache zu besitzen.

Auch von hier aus gesehen ist es also sehr dienlich, wenn der Lernende das grundsätzliche Verhältnis von Wortinhalten, Wortkörpern und ihren Trägerwerten klar durchschaut und wenn er neben der zureichenden Erfassung der Inhalte und genauen Nachahmung der Wortkörper auch das Gefühl für die Trägerwerte wichtiger Wortkörper sorgfältig entwickelt. Man muß ihn daher im gesamten Unterricht konsequent dazu anhalten, daß er, wenn er auf unbekannte Wortinhalte stößt, diese Wortinhalte zunächst aus der Situation und den Hilfen, die die Wortkörper bieten, *tastend entwirft*, und daß er dann das Ergebnis dieses eigenen Entwerfens *prüft*, indem er den Lehrer oder andere Gewährspersonen fragt oder die nötigen Wörterbücher zu Rate zieht (falls die betr. Inhalte und Wortkörper schon darin enthalten sind). Der größere Aufwand an Zeit und Mühe, den solches Vorgehen im Anfang kostet, macht sich schon nach kurzer Zeit mehrfach bezahlt; der Lernende beginnt die Sprache gewissermaßen von innen zu sehen und zu beherrschen, und das ist ja eines der wichtigsten Ziele, zu dem wir ihn führen möchten.

Veröffentlicht mit freundlicher Genehmigung von Dr. Köpke, Goethe-Institut München